

# KUTATÁS KÖZBEN

---

## A szövegértés tartalmi keretének változása

Az Országos kompetenciaméréssel szemben már régóta tartja magát az a hit, hogy a mérés nem több pusztán a külföldi teljesítménymérések (PISA és PIRLS) magyarosított változatánál, és tartalmi kerete tulajdonképpen csak lemasolja a nemzetközi mérésekét. E tanulmány célja bemutatni, hogy bár az alapötlet természetesen valóban a nemzetközi mérésekből eredt, ám a kompetenciamérés kialakításakor nem egyedül a nemzetközi mérések lemasolása történt, ráadásul az azóta eltelt időben még tovább is távolodott azoktól. A tanulmány ezért először bemutatja a két szövegértéssel foglalkozó nemzetközi mérés (PISA, PIRLS) tartalmi keretét, kiemelve a különböző szövegtípusok és gondolkodási műveletek előfordulását és hangsúlyát ezekben. Ezt követően a '90-es években megjelenő hazai Monitor mérés szövegértés tartalmi keretén keresztül vázolja fel az Országos kompetenciamérés szövegértés része tartalmi keretének jellemzőit a mérés kialakulása körüli időszakban. Végül a tanulmány bemutatja a kompetenciamérés jelenlegi tartalmi keretét, felvételi az azzal kapcsolatos kérdéseket, problémákat, és felvázolja a közeljövőben készülő új tartalmi keret újításait.

## A PIRLS-mérés tartalmi kerete

Bár az első PIRLS-mérést (Progress in International Reading Literacy Study) 2001-ben szervezték, Magyarország már 1970–1971 óta részt vesz az IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, a PIRLS-mérések szervezője) által szervezett más szövegértés vizsgálatokban. 1990–1991-ben volt az IEA Reading Literacy Study elnevezésű vizsgálata, amely a PIRLS 2001-vizsgálat előzményének tekinthető, s amelyben Magyarország egyike volt a 32 résztvevőnek. 2001-ben Magyarország szintén részt vett a PIRLS Trend vizsgálaton, ami az 1991-es eredményeket kötötte össze a további mérési eredményekkel.

A PIRLS-mérést 2001 óta ötévente szervezik egyre több ország részvételével.<sup>1</sup> A 10 éves tanulók szövegértési-olvasási képességeit felmérő vizsgálat célja kifejezetten annak megállapítása, hogy az egyes országokban az a korosztály, amelyik már készségszinten elsajátította az olvasást, és abba a korba lép, amikor már az olvasás a további tanulásához szükséges eszköz, mennyire rendelkezik szövegértési képességekkel. Ennek vizsgálatához a PIRLS leginkább három aspektusra koncentrál: az olvasás céljára; a megértési folyamatra; és az olvasási szokásokra és attitűdökre.<sup>2</sup> Ezeket a PIRLS úgy igyekszik a lehető leg pontosabban feltérképezni, hogy kétféle szövegtípust és négyféle gondolkodási műveletet különböztet meg. Mivel egy-egy mérésnél a PIRLS többféle füzettel dolgozik egyszerre (az egyes szövegek tizenkét féle füzetben különböző variációkban szerepelnek) így a gondolkodási műveletek arányai nem az egyes szövegekre, hanem a teljes tesztre vonatkoznak. A PIRLS kétféle szövegtípust különböztet meg: az élményszerzőt, ami jellemzően

1 Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L. & Sainsbury, M. (2011) *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: Boston College, pp. 8–10.

2 Mullis et al (2011) i. m. p. 13.

rövid történeteket, meséket, irodalmi művek részleteit takarja és egy információközlőt, ami leginkább természettudományos és életrajzi szövegeket jelent. Az egyes füzetekben minden két szövegtípusból egy-egy található.<sup>3</sup>

A szövegek különféle szempontok szerinti felosztása mellett a feladatok megoldásához szükséges gondolkodási műveletek kategorizálása jelenti a szövegértés tartalmi keretének másik fontos szervezőelvét.<sup>4</sup> A gondolkodási műveletek – stratégiák, megközelítések vagy szándékok – segítségével tájékozódik az olvasó a szövegben és a szövegek között: információt szerez, jelentést tulajdonít, értékítéleteket alkot és megmagyaráz.

Szövegtípus <sup>5</sup>	Száza lékos megoszlása a tesztnél
Élményszerző	50%
Információközlő	50%
Gondolkodási művelet	Száza lékos megoszlása a teszt egészében
Szövegben szereplő információ visszakeresése	20%
Egyenes következtetések levonása	30%
Elgondolások és információk interpretálása és integrálása	30%
A tartalom, a nyelv és a szövegtipográfia vizsgálata és megértése	20%

A gondolkodási műveleteket tekintve a PIRLS-mérésben négyféle kérdéstípus van: (1) a szövegben szereplő információ visszakeresése; (2) egyenes következtetések levonása; (3) elgondolások és információk interpretálása és integrálása; és végül (4) a tartalom, a nyelv és a szövegtipográfia vizsgálata és megértése. A négy gondolkodási művelet megoszlása a mérés egészére van megszabva, eszerint a szövegben szereplő információ visszakeresésére irányuló kérdés 20 százalékban szerepel a szövegekben, az egyenes következtetések levonása 30 százalékban, az elméletek és információk interpretálása és integrálása szintén 30 százalékban, míg a tartalom, a nyelv és a szövegtipográfia vizsgálatára és megértésére vonatkozó kérdések 20 százalékban kapnak helyet a mérésben. Bár az egyes szövegeknél nem feltétlenül tudják tartani a meghatározott arányokat, a füzetek esetében már betartják ezeket, hogy minden tanuló hasonló nehézségű és típusú teszttel találkozzon.

### PISA-mérés

Az OECD által szervezett PISA-vizsgálat 2000 óta háromévente ismétlődik, és a szövegértés mellett matematikai és természettudományos eszköztudást mér úgy, hogy minden periódusban más részterület a vizsgálat fő tárgya. Így 2000-ben és 2009-ben a mérés a szövegértést vizsgálta elsősorban. A mérés technikai jellemzői<sup>6</sup> leírják, milyen felosztásokat használnak a készítők a tesztek összeállítása során. A feladatok alapját képező szövegeket a tartalmi keret három szempont: médium, formátum és típus szerint osztályozza.<sup>7</sup> A médium alapján abból a szempontból különböztethetjük meg a szövegeket, hogy milyen hordozón jelennék meg:<sup>8</sup> a nyomtatott szöveg tipikusan papíron, a digitális moniton vagy egyéb, erre szolgáló eszközön olvasható. Formátum alapján<sup>9</sup> a PISA megkülön-

<sup>3</sup> Mullis et al (2011) i. m. pp. 19–23.

<sup>4</sup> Mullis et al (2011) i. m. pp. 23–29.

<sup>5</sup> Mullis et al (2011) i. m. p. 14.

<sup>6</sup> Balázs I., Ostorics L. & Szalay B. (2010) *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Budapest, Oktatási Hivatal, pp. 25–31.

<sup>7</sup> Balázs et al (2010) i. m. p. 26.

<sup>8</sup> Balázs et al (2010) i. m. p. 27.

<sup>9</sup> Balázs et al (2010) i. m. pp. 27–28.

bözteti a folyamatos, nem folyamatos, kevert és többszörös szövegfajtákat. A folyamatos szövegek hagyományos felépítésűek, a mondatok bekezdésekbe, majd azok fejezetekbe rendeződnek. A nem folyamatos szövegek, vagy dokumentum típusú szövegek általában nem mondatokból, hanem információhalmazokból, listákból tevődnek össze. Ilyen típusú szövegek a listák, táblázatok, grafikonok, diagramok, hirdetések, időrendek, katalógusok, mutatók és ürlapok. A kevert típusú szövegekben egyformán előfordul nem folyamatos és folyamatos szövegrész is, míg a többszörös szövegek egynél több egymástól függetlenül keletkezett és külön-külön is értelmes szövegből állnak, amelyek kifejezetten a mérés kedvéért szerepelnek egy egységként.

Szövegformátum <sup>10</sup>	Száza lékos megoszlása a tesztnél
Folyamatos	60%
Nem folyamatos	30%
Kevert	5%
Többszörös	5%

A retorikai cél alapján szövegtípusonként is csoportokba sorolhatók a PISA-mérésben szereplő szövegek:<sup>11</sup> leírás, elbeszélés, ismertetés, érvelés, útmutató és szövegaktus.

Szövegtípus <sup>12</sup>	A szöveg tárgya	Tipikus példa
Leírás	Tulajdonságok, viszonyok, elhelyezkedés. Mi?	Helyszínleírás, katalógus, térkép.
Elbeszélés	Események. Mikor? Milyen sorrendben?	Regény, novella, színdarab, életrajz, képregény, tudósítás.
Ismertetés	Összefüggések, magyarázat. Hogyan?	Esszé, definíció, rezümé, szócikk.
Érvelés	Meggyőzés. Miért:	Olvasói levél, hirdetés, filmkritika.
Útmutató	Eljárás, adott helyzetnek való viselkedés. Mit tegyünk?	Recept, menekülési útvonal, használati utasítás, szabályzat.
Szövegaktus	Kérés, kapcsolatfelvétel és -fenntartás	Személyes levél, kérdőív, kérvény.

A tesztfüzetek összeállításakor azonban leginkább a formátumuk alapján csoportosítják a szövegeket, míg a többi felosztás inkább a mérés egészére értendő – így elképzelhető, hogy egy tanuló nem minden típusú szöveghez tartozó feladatokat old meg, hanem csak közülük néhányból.

A PISA alapvetően három fő gondolkodási művelettípust különböztet meg.<sup>13</sup> Ezek (1) a hozzáférés és visszakeresés; (2) az értelmezés és integráció; valamint (3) a reflexió és értékelés. Ezek mellett számon tartja az úgynevezett komplex kategóriát, amelyben az előbbi három megkülönböztethetetlenül összefonódva van jelen. Utóbbi kategória csak az elektronikus médiában fordul elő, így jelen írásunkban nem foglalkozunk vele a továbbiakban. A hozzáférés és visszakeresés kategóriájába tartozó feladatok megoldása során információkat kell megtalálni, kiválasztani és összegyűjteni. Az értelmezést és integrációt megkívánó feladatokhoz fel kell dolgozni a szöveget, hogy képesek legyünk jelentéssel felruházni azt. Az integrációhoz az olvasónak fel kell ismernie a szöveg egyes részei között húzódó olyan alapvető összefüggéseket, mint a rész-egész, ok-okozat, hasonlóság-ellentét vagy probléma-megoldás. A reflexió és értékelés típusú műveletek elvégzéséhez a szövegtől független tudásunkra, értékeinkre és véleményeinkre kell támaszkodnunk. A reflexió során össze-

10 Balázs et al (2010) i. m. p. 28.

11 Balázs et al (2010) i. m. pp. 28–29.

12 Balázs et al (2010) i. m. p. 29.

13 Balázs et al (2010) i. m. pp. 29–30.

vetjük az olvasottakat eddigi tapasztalatainkkal, értékelés közben pedig ítéleteket alkotunk a szöveg tartalmáról vagy formájáról a világgal kapcsolatos saját tudásunk alapján. Ahhoz, hogy az olvasó reflektáljon a szöveg tartalmára vagy értékelni tudja azt, meg kell értenie és fel kell ismernie a szöveg jelentését és szándékát, majd ezt össze kell vennie előzetes tudásával vagy más szövegekből szerzett információival.

Gondolkodási művelet <sup>14</sup>	Száza lékos megoszlása a teszt egészében
Hozzáférés és visszakeresés	25%
Értelmezés és integráció	50%
Reflexió és értékelés	25%

Végül a PISA-szövegértés tartalmi keretének a szövegtípus és a gondolkodási művelet mellett harmadik meghatározó jellemzője az olvasási szituáció,<sup>15</sup> ami tulajdonképpen csak azt van hivatva biztosítani, hogy a felmérésben szereplő szövegek változatos szituációban szerepeljenek, lehetőleg lefedve a tanuló által ismert helyzeteket (személyes, nyilvános, iskolai és munkavégzési szituációk).

Szituáció <sup>16</sup>	A feladatok hány százalékát fedi le
Személyes	30%
Nyilvános	25%
Isholai	15%
Munkahelyi	30%

## Monitor-vizsgálatok

A Monitor-vizsgálat 1986-ban kezdődött, majd 1991-től 1997-ig kétévente rendezték meg, és a tanulók szövegértés és matematikai képességeit vizsgálták, és tulajdonképpen a 2000-es években indult hazai kompetenciamérés elődjének tekinthető. A mérés legfőbb célja az volt, hogy az egymást követő évfolyamok közötti változásokat képesek legyenek megfigyelni, ennek megfelelően a tartalmi keret is leginkább a híd- és láncfeladatok rendszerére koncentrál.<sup>17</sup> A kompetencia- és nemzetközi mérésekben máig szereplő, ám azóta más néven leírt feladatkiosztás a szinkrón és a diakrón összevetés lehetőségét takarja. Az egymást követő korosztályok teljesítményét a láncfeladatokkal, míg a korábbi vizsgálatok eredményeivel való összevetést a hídfeladatok rendszerével biztosították. A láncfeladatok és hídfeladatok rendszere mindenkorán el az Országos kompetenciaméréseiben, a hídfeladatok az OKM Kiegészítő mérésében a tanulók egy országosan reprezentatív mintája által kitöltött CORE-teszt feladatai, amelyek titkosak és évről évre változatlanok.<sup>18</sup> A hídfeladatok a nemzetközi mérésekben trendfeladatok néven szerepelnek.<sup>19</sup>

Témánk szempontjából azonban relevánsabb a szövegtipológiai és a gondolkodási műveletek szerinti felosztás. Előbbi esetében már megkülönböztették a kompetenciamérésben

14 Balázsi et al (2010) i. m. p. 30.

15 Balázsi et al (2010) i. m. pp. 30–31.

16 Balázsi et al (2010) i. m. p. 31.

17 Vári, P. (1997) MONITOR '95. A tanulók tudásának felmérése. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, pp. 110–112.

18 Országos kompetenciamérés 2011. Feladatok és jellemzőik, szövegértés (2012) Budapest, Oktatási Hivatal, Közoktatási Mérési Értékelési Osztály, p. 150.

19 Mullis et al (2011) i. m. és PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science.

máig használt hármas felosztást, azaz az elbeszélő, a magyarázó-ismeretközlő és a dokumentum típusú szövegeket.<sup>20</sup> Elbeszélő szövegeknek tekintik a cselekményes történeteket (mese, novella, esszé stb.). A magyarázó-ismeretközlő szövegek leginkább céljuk szerint különböztethetők meg, mivel leginkább tanulásra, ismeretközlésre szánt szövegek tartoznak ide, és általában tényeket tárgyilagusan, viszonylag száraz módon közölnek, esetleg érvelnek vagy alátámasztanak véleményeket, következeteteket. Végül a dokumentum típusú szövegek általában alakilag térnek el az előbb tárgyalt két másik szövegtípustól, hiszen leginkább táblázatokat, grafikonokat, menetrendeket tartalmazó szövegek tartoznak ide.

Bár a Monitor-vizsgálatok különböző gondolkodási műveleteket határoztak meg, ezek pusztán az általános feladatmegoldásra vonatkoztak, nem pedig az egyes feladatokra speciálisan.<sup>21</sup> A tesztek összeállítói úgy vélték, a tanulók sorban végighaladnak minden egyes feladat során, így ezek százátkos meghatározására nem került sor. Ennek ellenére érdemes végignézni, milyen gondolkodási műveleteket állapítottak meg a Monitor-vizsgálat összeállítói. A gondolkodási műveletek az identifikációval kezdődnek, amely a szövegben található tények, adatok azonosítását jelenti. A kapcsolatok és összefüggések azt jelöli, amelynek segítségével az olvasó az ok-okozati, rész-egész, előzmény-következmény kapcsolatokat azonosítja. Produkciónak vagy értelmezésnek hívják a szövegben található implicit üzenetek felismerését. Ehhez kapcsolódik a jelentés kifejezése, amelyen a szöveg szavainak, mondatainak, bekezdéseinél helyes értelmezését értik. Végül a kommunikatív aspektusok teszik lehetővé a szöveg rejtett üzeneteinek, a stíluseszközök hatásainak és a szövegkörnyezet jelentésének kikövetkeztetését. Mint látható, a Monitor-vizsgálat összeállítói a gondolkodási műveletek meghatározásakor nagy mértékben támaszkodtak a Bloom-féle taxonómiára, és a fokozatosság elvéré.

## Országos kompetenciamérés

Az Országos kompetenciamérés 2001-ben indult, és 2006 óta minden évben méri a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértését és matematikai eszköztudását. Az Országos kompetenciamérés, ahogy a többi mérés is, többféle szövegtípust és gondolkodási műveletet különböztet meg. A szövegtípusok tekintetében a Monitor-vizsgálat fogalmi keretéhez nyúl vissza, és elbeszélő, magyarázó, illetve dokumentum típusú szövegeket különböztet meg egymástól. Ezekre ugyanaz igaz, mint amit a Monitor-vizsgálatok kapcsán már leírtunk.<sup>22</sup>

A gondolkodási műveleteket illetően azonban továbbmegy, és minden egyes kérdésnél megállapítja annak besorolását, így a füzet egészében arányokat képes felállítani ezekkel kapcsolatban.<sup>23</sup> Az Országos kompetenciamérés során a nemzetközi mérésekkel szemben minden, azonos évfolyamon tanuló diákok ugyanazt a tesztet oldja meg. A gondolkodási műveletek közül az információ-visszakeresés egy vagy több, a szövegben expliciten jelenlévő információ megkeresését és beazonosítását várja el a tanulóktól. A kapcsolatok és összefüggések felismerése a szövegen belüli viszonyokra, hálózatokra kérdez rá. Az ilyen típusú kérdések fontos, hogy a tanuló megérts a szöveg kohéziós erőit. Végül az értelmezés során a tanuló nemcsak a szöveg egészét érti meg komplexebb módon, hanem egyfajta reflexív viszonyt alakít ki az olvasott szöveggel. Megérti, mi a szerepe egyes nyelvi

20 Vári, P. (1997) i. m. pp. 114–115.

21 Vári, P. (1997) i. m. pp. 115–116.

22 Balázs, I., Felvégő, E., Rábainé Szabó, A. & Szepesi, I. (2006) *Országos Kompetenciamérés 2006*. Tartalmi keret. Budapest, suliNova Kht., p. 24.

23 Balázs et al (2006) i. m. pp. 25–29.

elemeknek, tágabb összefüggéseibe helyezi a szöveget más, általa ismert művek révén, illetve a szöveg egészét, annak fő mondanivalóját is megérti. A kompetenciamérés összeállítói az első években mindenkor évfolyamra (6., 8., 10.) megállapították a szövegek és a bennük előforduló kérdések arányait.

	Elbeszélő	Magyarázó	Dokumentum
Információ-visszakeresés (%)	12	9	9
Kapcsolatok-következetetések (%)	12	9	9
Értelmezés (%)	16	12	12
Szövegtípusok aránya (%)	40	30	30
8.	Elbeszélő	Magyarázó	Dokumentum
Információ-visszakeresés (%)	10	10	10
Kapcsolatok-következetetések (%)	10	10	10
Értelmezés (%)	14	13	13
Szövegtípusok aránya (%)	34	33	33
10.	Elbeszélő	Magyarázó	Dokumentum
Információ-visszakeresés (%)	10	10	13
Kapcsolatok-következetetések (%)	10	10	12
Értelmezés (%)	10	13	12
Szövegtípusok aránya (%)	30	33	37

\* Balázsi et al (2006) i. m. p. 29.

A 2007-es kompetenciamérés előtt azonban az arányok finomultak, hiszen a tesztek összeállítása során viszonylag kicsi az esélye annak, hogy pontos százalékokban lehessen a feladatokat összerakni, ezért mára már százalékhatarok vannak megszabva, amelynek a keretei között a teszt összeállítói mozoghatnak.

	Elbeszélő	Magyarázó	Dokumentum
Információ-visszakeresés (%)	10-15	10-15	10-15
Kapcsolatok-következetetések (%)	10-15	8-12	8-12
Értelmezés (%)	10-15	8-12	8-12
Szövegtípusok aránya (%)	34-40	30-36	30-36
8.	Elbeszélő	Magyarázó	Dokumentum
Információ-visszakeresés (%)	8-12	10-15	8-12
Kapcsolatok-következetetések (%)	10-15	10-15	10-15
Értelmezés (%)	8-12	10-15	8-12
Szövegtípusok aránya (%)	30-36	34-40	30-36
10.	Elbeszélő	Magyarázó	Dokumentum
Információ-visszakeresés (%)	8-12	8-12	10-15
Kapcsolatok-következetetések (%)	8-12	8-12	10-15
Értelmezés (%)	10-15	10-15	10-15
Szövegtípusok aránya (%)	30-36	30-36	34-40

\* Országos kompetenciamérés 2011 (2012) i. m. A kötetek elején megtalálhatók az adott évfolyamra abban az évben vonatkozó konkrét arányok.

Az arányok áttekintéséből kiderül, hogy a tesztek összeállítása során a hangsúlyok nem változtak, illetve 6. osztályban a korábban értelmezésre fektetett hangsúly áttevődött az információ-visszakeresésre, amely a fiatalabb, kevésbé kiforrott nyelvi képességekkel ren-

delkező diákok tudásához közelebb áll. A rugalmas százalékhatarok egyben arra is megfelelőek, hogy a tesztek összeállítása során könnyebben tarthatók legyenek az arányok.

Látható, hogy a kompetenciamérés egyértelműen a Monitor-vizsgálat során kialakított három szövegfajtával dolgozik továbbra is, míg a gondolkodási műveletek meghatározásánál egyszer megvolt a Bloom-féle taxonómia, másrészt a nemzetközi mérések gyakorlata alapján állította össze a saját mérföldkírányt területeit.

A lassan egy évtizedes mérési gyakorlat ugyanakkor rámutatott a tartalmi keret kapcsán néhány elem tisztázásának fontosságára is. Egyrészt, az új tartalmi keret tartalmazni fogja az Országos kompetenciamérésben már bevezetett közös képességszintet, amely révén az egyes évfolyamokon tanulók eredményei közvetlenül összehasonlíthatók lesznek egymással.<sup>24</sup> Láthatóvá válik az évek alatt végbemenő fejlődés ugyanúgy, mint a gyengébb képességű tanulóknál a lemaradás. Emellett a kompetenciamérés tartalmi keretének jövőbeni feladata a szövegfajták tisztázása kell legyen. Míg ugyanis az elbeszélő és a magyarázó szövegek jól láthatóan céljukban különböznek egymástól, addig a dokumentum típusú szövegek csak alakjukban térnek el az előbbi kettőtől. Vagyis ez azt jelenti, hogy léteznek elbeszélő típusú dokumentum formájú (vagy a PISA-mérés fogalmi rendszerét használva: nem folyamatos), illetve magyarázó típusú dokumentum szövegek is. Előbbiekre talán a legjobb példa a vers vagy a dráma, amely formáját tekintve jelentősen eltér a folyamatos szövegektől. Utóbbiakhoz tartoznak azok a dokumentum szövegek, amelyek valamilyen információt kívának nem folyamatos szövegként átadni, mint például a táblázatok, menetrendek, nyitvatartási idők stb. A tartalmi keret változásával a mérés jelenlegi formája ugyanakkor nem változna, továbbra is maradna az egy blokkon belüli két folyamatos, egy nem folyamatos szöveg aránya, ám az elemzésekben nagyobb hangsúlyt kaphatna a nem folyamatos szövegen való teljesítmény. Ennek külön vizsgálata azért is lehet érdekes, mivel a minden nap során a tanulók is egyre gyakrabban találkozhatnak ilyen típusú szövegekkel, amelyekből fontos információt nyerhetnek, és mindenkor számára lényeges annak ismerete, mennyire képesek a tanulók az ilyen típusú szövegeket megérteni, illetve mennyire képes ezen szövegek megértésére felkészíteni az iskola.

## Összegzés

A tartalmi keretek áttekintése során fény derült tehát arra, hogy a kompetenciamérés, bár téma miatt jelentősen hasonlíthat a nemzetközi mérésekre, tartalmi kerete saját kutatásból ered, amely leginkább a hazai viszonyok során felmerülő problémákra, kérdésekre összpontosít. Míg a PIRLS-mérés az olvasási tudást, a további tanuláshoz szükséges készségeket vizsgálja, a PISA-mérés pedig a 15 éves tanulók munkavállaláshoz szükséges képességeit, addig az Országos kompetenciamérés a fejlesztésre váró készségek feltérképezésével igyekszik elősegíteni a magyar közoktatás rendszerét. Mivel pedig a három mérés tartalmi területe jelentősen eltér egymástól, ezért a tartalmi keretek is eltéréseket mutatnak. Habár, az Országos kompetenciamérés kialakításakor természetes módon nyúltak a már meglevő mérési rendszerekhez, már akkor is egyértelmű volt, hogy azok hazai le-másolásánál jóval többről van szó. Az akkor, a MONITOR-mérésre kifejlesztett tartalmi keret pedig jelentősen módosult és részletesebb lett az elmúlt húsz év során, kifejlesztve így egy önálló, a nemzetközi vizsgálatoktól teljesen független hazai mérési rendszert.

Balkányi Péter & Ostorics László

<sup>24</sup> Országos kompetenciamérés 2011 (2012) i. m. A Bevezetésben megtalálhatók az egyes szintek és azok leírásai.